

Stellungnahme der Österreichischen Universitätenkonferenz¹ zum Konsultationspapier – Nationaler Qualifikationsrahmen für Österreich

Stand: Juni 2008

Das Ziel der Transparenz und der starken Positionierung von in Österreich erworbenen Qualifikationen am österreichischen und europäischen Arbeitsmarkt kann mit einem durchdachten Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) erreicht werden, umso mehr, als die Qualität in Bildung und Ausbildung gegeben ist.

Die damit verbundene Forderung nach Durchlässigkeit zwischen den drei „Korridoren“ Formales Lernen, Nicht formales Lernen und Informelles Lernen ist insoweit zu begrüßen, da verschiedene Studienprogramme der Universitäten berufsnah (aus-)bilden bzw. vorbilden, andererseits höherwertige berufliche Bildung Verwissenschaftlichungsprozessen unterliegt, und Lernprozesse sowie der Erwerb von Kompetenzen nicht nur in den klassischen Bildungseinrichtungen stattfinden. Außerdem sind die Universitäten per Gesetz inzwischen zur Weiterbildung primär ihrer Absolventen und Absolventinnen verpflichtet. Diese hat in ihrer regulierten Form bereits im Korridor I positioniert zu werden.

Da aus der vorliegenden Fassung des Konsultationspapiers nicht hervorgeht, ob es sich nur um eine Orientierung für den (europäischen) Arbeitsmarkt handelt, oder auch um eine interne In-Bezug-Setzung der drei Korridore, muss klargestellt werden, dass letzteres aus der Sicht der Universitäten nur akzeptiert werden kann, wenn die Universitäten als die aufnehmenden Instanzen² selbst entscheiden können, wen sie zu ihren Studienprogrammen zulassen. Die abgebende Einrichtung kann dann maximal die Berechtigung zu einer Bewerbung, nicht aber zur Aufnahme in ein Studium erteilen. Ansonsten entsteht das Problem, dass die aufnehmenden Instanzen entweder mit hohen Dropout-Raten konfrontiert sind oder, um diese zu vermeiden, ihr Anforderungsniveau senken.

Grundsätzlich festzustellen ist, dass Allgemeine Bildung andere Ziele hat und andere Ergebnisse zeitigt als Berufliche Bildung. In einem Bildungsprozess, der über eine höhere Schule bis zum Abschluss des Studiums führt, wird Allgemeinwissen ebenso vermittelt wie breites Fachwissen. Vertiefungen und Spezialisierungen, Befassen mit Theorien und

¹ Am 1. Jänner 2008 benannte sich die Österreichische Rektorenkonferenz (ÖRK) in Österreichische Universitätenkonferenz (uniko) um. Texte die unter ÖRK publiziert wurden, werden zwecks Richtigkeit unter ÖRK ausgewiesen.

² Vergleiche dazu: **Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten, Österreichische Rektorenkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz**: Europäischer Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, 27.02.2007; **EUA** policy position on the European Commission's Proposals for a European Qualification Framework for Lifelong Learning (EQF-LLL) and the European Commission staff working document on a European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET); Christoph **Badelt**, Wolfhard **Wegscheider** und Heribert **Wulz**, Hochschulzugang in Österreich (Graz 2007); Diskussionen in der **EUA**.

Methoden folgen. Grundlagen für umfassende, vernetzte Sichtweisen werden gelegt, Analyse und kritische Reflexion geschult.

Forschungsorientiertes wissenschaftliches Wissen steht also anwendungsorientiertem praktischem Wissen gegenüber. Dieser fundamentale Unterschied darf nicht durch allzu abstrakte Formulierungen von Fertigkeiten und Kompetenzen verschleiert werden. Problemlösungskompetenz ergibt sich nicht aus dem Erlernen von Fertigkeiten sondern aus „wissenschaftlichem Geist“. Auch die Entwicklung einer künstlerischen Persönlichkeit ist mit horizontalen und vertikalen Durchlässigkeiten kaum zu erreichen und schwer mit Deskriptoren zu fassen.

Die Österreichische Universitätenkonferenz legt Wert auf die Feststellung, dass mit der Einführung eines Nationalen Qualifikationsrahmens nach vorgelegtem Muster das österreichische Bildungssystem grundlegend verändert werden wird – ohne vorhergegangene bzw. begleitende bildungspolitische Diskussion, gewissermaßen auf administrativem Wege.

Im Folgenden werden – aus Gründen der Übersichtlichkeit und der Präzision – die im Konsultationspapier gestellten Fragen einzeln und detailliert beantwortet.

1. Hintergrund, Zielsetzungen

1.1. Hintergrund

Neben den Lernergebnissen sollen die Lernwege nicht vergessen werden: Unabhängig von den Inhalten ergibt ein sukzessives Aneignen von Wissen im Rahmen eines jahrelangen Bildungsprozesses an Institutionen mit entsprechenden Lehrplänen und Studienprogrammen eine andere Qualität in den Ergebnissen als punktuelles bedarfsorientiertes Lernen oder gar ein subjektiv gestaltetes, mehr oder weniger zufälliges Sammeln von ECTS-Anrechnungspunkten.

Fragen für den Konsultationsprozess, Seite 7:

1) Sind die organisatorischen Strukturen (insbesondere die nationale Steuerungsgruppe, die Projektgruppe im BMUKK, BMWF) zur Bewältigung des Vorhabens der Implementierung eines NQR transparent und klar dargestellt?

Bei den organisatorischen Strukturen wurden die Universitäten nicht entsprechend ihrer Wertigkeit berücksichtigt. In der Projektgruppe NQR sind sie nur im Beirat des BMWF präsent. Auch dort haben sie nicht das ihnen zukommende Gewicht. Sie sind nicht anders vertreten als die Privatuniversitäten oder die Fachhochschulen, die für wesentlich weniger Studierende zeichnen.

In der Nationalen Steuerungsgruppe, die sich „aus VertreterInnen wichtiger Institutionen der österreichischen Bildungslandschaft“ (Seite 5) zusammensetzt, die „direkten Einfluss auf die Qualifikationsprozesse und –inhalte sowie auf legislative Rahmenbedingungen haben“ (Seite 5f) sind die Universitäten *nicht* vertreten. Es stellt sich die Frage, *wer* diese *wichtigen* Institutionen letztendlich sind.

2) Ist der Zeitrahmen für die Entwicklung des NQR realistisch gesetzt?

Der Zeitrahmen ist relativ knapp gesetzt, da bei Erstellung der neuen Curricula an den Universitäten - die, wenn man den Bologna-Prozess ernst nimmt, nicht eine Umstellung

sondern eine Neugestaltung der Studien bedeuten, und die jetzt die Genehmigungsverfahren durchlaufen, bzw. gerade umgesetzt werden - noch kaum Erfahrung mit einer aussagekräftigen Formulierung von „learning outcomes“ und Qualifikationsprofilen vorhanden war (was in österreichweiten Untersuchungen auch immer wieder bestätigt wird). Außerdem wären die Aussendung der revidierten Fassung und die Möglichkeit zu einer zweiten, abschließenden Stellungnahme wünschenswert, da die Stellungnahmen aus vielen unterschiedlichen Bereichen kommen.

1.2. Ziele des österreichischen NQR

Seite 7: „Der NQR soll als neutraler Bezugspunkt fungieren“ – neutrale Bezugspunkte gibt es nicht, da immer nur bestimmte Kriterien zur Bestimmung der Bezugspunkte und zur Zuordnung zu denselben verwendet werden. Diese Kriterien bzw. die dahinter liegenden Absichten sollten offen gelegt werden.

Seite 8: Dass eine derart systematische Darstellung wie der hier vorgeschlagene NQR nur orientierende Funktion hat, kann nicht nachvollzogen werden. Diese strukturierte Tabelle wird wie ein „regulierendes Rahmenmodell“ wirken, einteilen und zuweisen. Der Satz „Den BürgerInnen soll damit ermöglicht werden, Qualifikationen in einem Gesamtbild von Qualifikationen zu vergleichen *und weiterführende Bildungsaktivitäten zu organisieren*“ zielt schon in diese Richtung, ebenso die geforderte Stärkung der Durchlässigkeit.

Seite 9: Die Ziele des NQR für den tertiären Sektor sind zu begrüßen. Mit der Umstellung auf die Bologna-Studienarchitektur und die Bewertung des durchschnittlichen Arbeitsaufwandes in ECTS-Anrechnungspunkten müsste die Vergleichbarkeit in Zukunft gegeben sein. Wie non-formales und informelles Lernen auf den Levels 5-8 eingeschätzt werden kann, hat noch großen Diskussionsbedarf, und ist nicht verordenbar.

Fragen für den Konsultationsprozess, Seite 9:

- 1) Stimmen Sie mit den Zielsetzungen überein? Falls nicht, begründen Sie bitte Ihren Standpunkt:
- 2) Welche Erwartungen und Ziele verbinden Sie/Ihre Organisation mit der Einführung eines NQR?
- 3) Welche Ziele sollten aus der Sicht Ihrer Institution bevorzugt verfolgt werden? Fehlen bestimmte Ziele, die berücksichtigt werden sollten?
- 4) Soll der NQR primär orientierende Funktion haben oder sollen auch stärker regulierende Elemente einbezogen werden? Wenn ja, welche?

Den in 1.2. ausformulierten Zielen kann mit den oben (zu Seite 7 - 9) angeführten Einschränkungen bzw. Ergänzungen zugestimmt werden. Für die Universitäten ist wichtig, dass es nur um die Anerkennung von wirklich Gleichwertigem geht, da weder eine Nivellierung nach unten noch eine hohe Dropout-Rate unser Ziel sein können. Eine stärker regulierende Funktion des NQR erscheint nicht sinnvoll.

Reguliert oder gewährleistet werden muss allerdings, dass die aufnehmende Instanz mit entsprechenden (noch zu entwickelnden) Prüfverfahren entscheidet, wer, abgesehen von den jetzt durch das Bildungssystem bestimmten AbsolventInnen, aufgenommen werden kann. Hier muss beachtet werden, dass im Übergang vom sekundären zum tertiären Sektor und im tertiären Sektor die Zuordnung zu den einzelnen Niveaus, soweit es sich um die im jetzigen Bildungssystem festgeschriebenen Abschlüsse handelt (Matura,

BA, MA), sehr wohl mit Berechtigungen verbunden ist und konsekutiv angeordnet ist! Soll dies beibehalten und damit eine Doppelgleisigkeit gefahren werden, oder soll künftig generell die aufnehmende Instanz entscheiden? Zu beachten ist auch, dass die Entwicklung und Durchführung von solchen Verfahren und Tests mit einem erheblichen Zeit- und finanziellen Aufwand verbunden ist. Die Frage wer diese Kosten zukünftig tragen wird, wäre auch noch zu klären. Diese Punkte treffen auch für die Bewertung von non-formalem und informellem Lernen zu; weiters müssen die nötigen Vorgehensweisen von den Betroffenen noch professionell erarbeitet und zur Verfügung gestellt werden.

2. Theoretisches Fundament und Gestaltungselemente

2.2. Qualifikationstypen

Fragen für den Konsultationsprozess, Seite 11:

- 1) Ist grundsätzlich eine derartige Typologisierung von Qualifikation von Nutzen für den NQR, wenn nein, welche Alternativen gibt es?**
- 2) Wie sollen Teilqualifikationen in einen NQR aufgenommen werden, welche Hindernisse sehen Sie in diesem Zusammenhang?**

Die Unterscheidung in Hauptqualifikationen und Teil-, Zusatz- bzw. Spezialqualifikationen erscheint, zumindest aus Sicht des tertiären Sektors, nicht sehr schlüssig. Sind Teilqualifikationen für sich allein „lebensfähig“ oder nur sinnvoll als Bestandteil einer Hauptqualifikation? Wäre z.B. die Erste Diplomprüfung eines bisherigen Diplomstudiums eine solche Teilqualifikation?

Sind Spezial- oder Zusatzqualifikationen, wie sie in FN 15 genannt werden, Teilaspekte einer Berufsausbildung oder doch etwas Selbständiges, da Sprachenzertifikate oder IT-Zertifikate ja die unterschiedlichsten Hauptqualifikationen (eine Lehre ebenso wie ein Studium) ergänzen bzw. bereichern können?

Der Erwerb mehrerer Teilqualifikationen im Sinne einer Inklusionspädagogik ist im tertiären Sektor derzeit kein Thema. Die Portionierung von Qualifikationen in der Berufsbildung wird teilweise als zu schmalspurig gesehen.

2.3. Strukturelle Integration von nicht formalem und informellem Lernen in den NQR

Für diese Integration müssen Verfahren entwickelt werden, mit denen die Ergebnisse non-formalen und informellen Lernens auf den Begriff gebracht und zunächst eingeschätzt bzw. bewertet werden können.

Fragen für den Konsultationsprozess, Seite 12:

- 1) Sind die Begriffe formales, nicht formales und informelles Lernen ein taugliches Instrument, alle in Österreich relevanten Lernergebnisse zu beschreiben?**

Die drei Begriffe ergeben eine sinnvolle Einteilung, immer vorausgesetzt, dass non-formales und informelles Lernen auch wirklich intersubjektiv nachvollziehbar bewertet werden kann. Im Bereich des informellen Lernens müssen dann auch die Bereiche, die etwas unscharf mit „sozialer Intelligenz“ und „emotionaler Intelligenz“ bezeichnet werden, Berücksichtigung

finden, und es sollte darauf geachtet werden, dass diese nicht nur im Berufsleben, sondern v. a. im privaten Bereich der Erziehungs-, Beziehungsarbeit und Pflegeleistungen ausgebildet werden.

2) In welchen Bereichen erscheint die Ausweitung der Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens als besonders dringlich?

Die Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen erscheint im tertiären Sektor dort sinnvoll, wo es in Richtung Berufstätigkeit geht, also letztendlich v. a. in der postsekundären und postgradualen Weiterbildung bzw. im Fachhochschulbereich. Im Hinblick auf die demographischen Entwicklungen während der nächsten Jahrzehnte erscheint es allerdings sinnvoll, auch von universitärer Seite an adäquaten Instrumenten zur Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen zu arbeiten. Tonangebend sollte jedoch das formale Lernen sein, das in unserem Bildungssystem eine wichtige Rolle spielt und besonders gut ausdifferenziert ist. Einige nicht formale Wege um in den tertiären Sektor zu kommen sind bspw. die Berufsreifeprüfung oder die Studienberechtigungsprüfung.

3) Kann die zeitlich primäre Zuordnung des formalen Systems allzu normierend für die Korridore 2 und 3 wirken? Wenn ja, wie könnte das verhindert werden?

Die Zuordnung der im Bereich des formalen Lernens erworbenen Qualifikationen ist schon schwierig genug, obwohl dieser noch am besten überschaubar ist. Aus diesem Grund, mehr aber noch deswegen, weil formales Lernen in unserem Bildungssystem die wichtigste Rolle spielt und auch sehr gut ausdifferenziert ist, muss es vorrangig und tonangebend behandelt werden. Da klar ist, dass es einen Korridor 2 und 3 geben soll, können diese Fragen bei der Gestaltung des Korridors 1 bereits mitgedacht werden.

2.4. Lernergebnisorientierte Beschreibungen von Qualifikationen

Der Inhalt dieses Teilkapitels hätte, begleitet von einer entsprechenden Schulung, bereits vor Beginn der Erstellung der neuen Curricula den dafür zuständigen Stellen (z.B. Senate, Curriculakommissionen) – auch mit dem Verweis auf den geplanten NQR - übermittelt werden müssen.

Fragen für den Konsultationsprozess, Seite 17:

1) Welche Herangehensweise hat Ihre Organisation zum Thema „Lernergebnisse“? Falls Ihre Ausbildungsvorschriften bzw. Curricula bereits „Lernergebnisse“ beinhalten, bitte stellen Sie diese kurz dar.

Durch den Bologna-Prozess bedingt, wurden Impulse für die Curriculaentwicklung und -gestaltung gesetzt, die einen Umdenkprozess und eine andere Sichtweise weg von einer Lehrendenzentriertheit zu einer Studierendenzentriertheit einläuteten. Diese neuen Sichtweisen hängen sehr eng mit der Formulierung von Lernergebnissen zusammen. Allerdings ist das Bewusstsein um die Bedeutung von Lernergebnissen an den Universitäten erst allmählich im Entstehen, da die Universitäten bis dato in einer ganz anderen Tradition gestanden sind und eine stark lehrendenzentrierte Perspektive eingenommen hatten (Lehrfreiheit, forschungsgeleitete Lehre, im Seminarbetrieb an der Arbeit des Forschers teilhaben usw.).

Im Hinblick auf die Gestaltung von Curricula und die Formulierung von Lernergebnissen ist evident, dass eine präzise Formulierung umso leichter ist, je konkreter die Ausbildung ist. Dies zeigt sich auch beim Sprachunterricht (siehe Europäischer

Referenzrahmen). Je allgemeiner die Bildung, desto schwieriger wird eine aussagekräftige Formulierung, da das hier Erlernete in den unterschiedlichsten Feldern aktualisiert werden kann bzw. befähigt, sich in konkrete Arbeitsfelder rasch einzuarbeiten.

In Österreich hat an den Hochschulen die Ausformulierung von Lernergebnissen in der Curriculagegestaltung – im Gegensatz zum Schulbereich – bereits vor einiger Zeit begonnen. Im Bereich der Ausformulierung der Lernergebnisse und der Qualifikationsprofile werden jedoch noch einige Curricula überarbeitet werden müssen. Somit ist dem geplanten „sanften Reformprozess“ zuzustimmen. Hierbei muss aber auch beachtet werden, dass in vielen Studienrichtungen die personelle Ausstattung im universitären Bereich nicht ausreichend ist, sodass sich einige MitarbeiterInnen permanent mit Studienfragen befassen müssen (Erhöhung und Intensivierung des zeitlichen Aufwandes für Lehre durch BA und MA und 3-jährige Doktorats-Studien, sowie stark gestiegene bzw. steigende Studierendenzahlen bei z. T. gleich bleibenden bzw. reduzierten (ProfessorInnen-)Stellen).

2) Wird die durch das BMUKK/BMWF empfohlene Herangehensweise zur Analyse, Darstellung und längerfristigen Ausrichtung auf Lernergebnisse als sinnvoll, zielführend und durchführbar eingeschätzt? Falls nicht, begründen Sie bitte Ihren Standpunkt.

3) Ist der vorgeschlagene Raster zur Einschätzung der Lernergebnisorientierung von Qualifikationen ein brauchbares Instrument?

Anbei einige prinzipielle Anmerkungen zu Lernergebnissen: *„Die Unterstützung für die Grundprinzipien von Qualifikationsrahmen muss allerdings mit einer realistischen Betrachtungsweise ihrer Funktionen einhergehen. Lernergebnisse können per definitionem immer nur Mindeststandards festlegen. Daher ist ihre Verwendung im berufskundlichen Sektor (in dem sie auch entwickelt wurden) unter ganz anderen Voraussetzungen als im Universitäts- bzw. Hochschulbereich zu sehen. Denn im Unterschied zu ersterem geht es in der Hochschulbildung nicht (nur) um den Erwerb bestimmter Qualifikationen, sondern zumeist um nach oben hin offene Lernziele. Qualifikationsrahmen sollten auf diese sektoralen Unterschiede Rücksicht nehmen.*

„Somit können Lernergebnisse zwar die Mindeststandards für ein bestimmtes Lernniveau definieren, sie dienen allerdings nur eingeschränkt als Orientierung für die Identifizierung geeigneter Studierender für die nächst höhere Ebene. Ein konkretes Beispiel wäre das Doktoratsstudium: Dabei kann es nicht darum gehen, alle Studierenden anzusprechen, die die learning outcomes (=Mindesterfordernisse) für ein Magister-/Diplomstudium in einem bestimmten Fach erfüllen, sondern es müssen jene identifiziert werden, die in ihrem Studium exzellente Leistungen erbracht haben und daher die learning outcomes bei weitem übertrafen.

„Darüber hinaus muss eingestanden werden, dass Lernergebnisse kein exaktes System zur Beschreibung von Lernprozessen darstellen (ebenso wenig wie die traditionellen Input-Faktoren Kontaktstunden oder Lernstoff), weil es ein solches bisher nicht gibt. Die Aussagekraft von learning outcomes kann allerdings erhöht werden, wenn sie mit anderen Parametern wie z.B. ECTS in Bezug gesetzt werden. [diese Aussage bezieht sich auf den Hochschulbereich]

„Die Aussagekraft von Lernergebnissen verhält sich umgekehrt proportional zum Abstraktionsgrad. Während auf der Ebene einzelner Lehrveranstaltungen, Module oder Studienprogramme Lernergebnisse ein nützliches Vergleichswerkzeug darstellen, muss bei Verwendung auf der Metaebene so stark abstrahiert werden, dass ihre Aussagekraft signifikant abnimmt bzw. sogar zur Beliebigkeit tendiert. Aus diesem Grund muss auch die Relevanz von Qualifikationsrahmen auf der Metaebene (europäisch, national) für Anerkennungsfragen in der Hochschulbildung bezweifelt werden. Denn um festzustellen,

welche Lernleistungen für ein bestimmtes Studium anerkannt werden können, wird immer die fachspezifische Ebene (etwa: was müssen AbsolventInnen eines Bachelorstudiums in einem bestimmten Fach können/wissen) betrachtet werden müssen. Die übergeordnete Ebene, für die nur generische Qualifikationen formuliert werden können (was müssen alle AbsolventInnen aller Bachelorstudien in Europa bzw. Österreich können/wissen), ist dazu nur sehr eingeschränkt geeignet.“³

2.5. Niveaus und Deskriptoren

Das Prinzip der Gleichwertigkeit aber nicht Gleichartigkeit scheint verfänglich, da mit der angebotenen Schematisierung nur die Gleichwertigkeit – auf dem gleichen Niveau oder Level befindlich – abgebildet wird. Es ist zu überlegen, ob die Einführung vertikaler Teilungen auf gleichem Niveau hier zu besseren Unterscheidungen der Ungleichartigkeiten führen könnte. Welche Bedeutungen haben aber dann noch die Gleichwertigkeiten?

Was heißt es, Qualifikationen aus dem Bereich der Allgemeinbildung im Hinblick auf das erreichte Lernniveau gleich zu bewerten wie Qualifikationen aus dem Bereich der beruflichen Bildung, obwohl sie inhaltlich unterschiedlich sind. Haben die inhaltlichen Unterschiede nicht doch Rückwirkungen auf das erreichte Lernniveau?

Fragen für den Konsultationsprozess, Seite 19:

1) Wird dem Prinzip der Gleichwertigkeit von Qualifikationen in einem NQR zugestimmt?

Dem Prinzip der Gleichwertigkeit wird zugestimmt, wenn wirklich Gleichwertiges den jeweiligen Niveaus zugeordnet wird. Im Begriff „Gleichwertigkeit“ steckt „Wertung“. Wertung bedeutet immer das Anlegen bestimmter Kriterien unter Außerachtlassung anderer. Allzu abstrakte Formulierungen suggerieren Gleichwertigkeit, ohne dass sie inhaltlich gegeben wäre. Wie schon zu Beginn ausgeführt, muss grundlegende Voraussetzung sein, dass die aufnehmende Instanz entscheidet.

2) Gibt es gewichtige Argumente gegen einen NQR mit acht Niveaus, wenn ja welche. Welche Alternativen können dann dargestellt werden?

Die vorgesehenen acht Niveaus erscheinen als ausreichend, allerdings sollte die Möglichkeit gegeben werden, kürzere Zyklen/*short cycles* oder *tracks* einzuführen (z.B. auf Level 7 für einen Master in der Weiterbildung mit beispielsweise 90 ECTS, der allerdings dann nicht ohne weiters zu einem Doktorat-Studium berechtigt).

Fragen für den Konsultationsprozess, Seite 21:

1) Wird der vorgeschlagenen Vorgehensweise, d.h. die EQR Deskriptoren als Ausgangspunkt zu verwenden, zugestimmt?

2) Gibt es eine Präferenz hinsichtlich der Erstellung einer spezifisch österreichischen Deskriptorentabelle?

3) Welche alternativen Methoden (z.B. Vorgabe von Deskriptoren durch ein top-down Verfahren) kann es geben, um Deskriptoren für den NQR zu entwickeln? Bitte stellen Sie diese, wenn möglich, dar.

³ **ÖRK:** Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQF), SEK (2005). Stellungnahme der Österreichischen Rektorenkonferenz, 5. Dezember 2005, p. 1f.

Die Deskriptoren des EQR könnten als Ausgangspunkt verwendet werden, allerdings erscheint es für den tertiären Bereich zielführend die Dublin Deskriptoren⁴ zu verwenden, auf die man sich auf europäischer Ebene für den Europäischen Hochschulbereich geeinigt hat (vergleiche Communiqués der Ministerkonferenzen). Im Hinblick auf die bereits seit mehreren Jahren laufenden Curriculareformen, die durch den Bologna-Prozess initiiert wurden, erscheint es nicht sinnvoll, andere Deskriptoren zu verwenden.

In diesem Zusammenhang ist auch darauf hinzuweisen, dass die Dublin-Deskriptoren sich eigentlich auf die Levels 5 – 8 beziehen, da der Level 5 bereits ein *short cycle* ist, der durch Hochschuleinrichtungen bespielt wird. Im Sinne der internationalen Verständlichkeit, Gepflogenheiten und auch Vergleichbarkeit wird empfohlen, die Dublin-Deskriptoren für den Hochschulbereich zu verwenden. Einen österreichischen „Sonderweg“ im tertiären Bereich zu gehen, wird strikt abgelehnt.

3. Konkrete Schritte der Vorgangsweise zum Aufbau des NQR in Österreich

3.2. Vorüberlegungen der Einordnung von Qualifikationen

Es wird im Papier festgestellt, dass es „bis zu einer vollständigen Umorientierung noch ein weiter Weg“ sei, und der NQR „diesen dynamischen Prozess unterstützen“ solle (Seite 21). Damit wird indirekt angedeutet, dass uns der Prozess einen fundamentalen Wandel beschert („vollständige Umorientierung“) – dieser sollte nicht nur von Stellungnahmen zum Konsultationspapier sondern von einer bildungspolitischen Diskussion begleitet werden!⁵

Fragen für den Konsultationsprozess, Seite 22:

1) Wird der vorgeschlagenen Vorgehensweise, nämlich der ersten Aufnahme von Qualifikationen ab Anfang 2009, zugestimmt? Wenn nein, welche Alternativen schlagen Sie vor? Bitte begründen Sie Ihre Vorschläge.

Die Zuordnungen zu dem und innerhalb des tertiären Bereiches müssen europaweit geklärt und klar erkenntlich sein, da sonst die Umstellung auf die Bologna-Studienarchitektur ihres Sinnes beraubt würde. Daher sollte die Zuordnung der BA-, MA- und Dr- bzw. PhD-Studien mit Anfang 2009 kein Problem sein. Trotzdem erscheint es sinnvoll, dass die Universitäten und die Hochschulen ihre Curricula im Hinblick auf Formulierung der Lernziele und der Qualifikationsprofile nochmals überprüfen.

Die Zuordnung soll aufgrund der Lernergebnisorientierung und hinsichtlich der Relevanz für den Arbeitsmarkt erfolgen. Ersteres wird wohl zur Folge haben, dass die Zuordnung berufsqualifizierender Aus- und Weiterbildungen auch innerhalb der Niveaus des Qualifikationsrahmens Bedeutung hat, und damit Ansprüche auf den Zugang zum jeweils nächst höheren Niveau angemeldet werden können.

Die Zuordnung berufsqualifizierender Weiterbildungen zu den Niveaus 6 und 7, die nicht von entsprechenden allgemeinbildenden Maßnahmen begleitet sind, erscheint fragwürdig und bedarf noch intensiver Diskussion, da hier die ganze Problematik des Prinzips

⁴ Shared Dublin Descriptors for Short Cycles, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards, 18. Oktober 2004 - <http://www.jointquality.nl/content/descriptors/CompletesetDublinDescriptors.doc>.

⁵ Vergleiche: Bildungs- und wissenschaftspolitische Positionen der **Österreichischen Rektorenkonferenz**. Ein Forderungsprogramm an die neue Bundesregierung. Beschluss der Plenarversammlung am 16. Oktober 2006 - [http://www.uniko.ac.at/upload/Forderungsprogramm_der_Oesterreichischen_Rektorenkonferenz\(1\).pdf](http://www.uniko.ac.at/upload/Forderungsprogramm_der_Oesterreichischen_Rektorenkonferenz(1).pdf)

„Gleichwertigkeit aber nicht Gleichartigkeit“ zum Tragen kommt; auch innerhalb der Korridore. Es besteht ein Unterschied in *knowledge, skills and competences* zwischen einem Meister in einem Bauberuf und einem Bachelor in Bauingenieurwissenschaften. Letzterer verfügt immer über eine wissenschaftliche (Grund-)Ausbildung, hat ein fundiertes Wissen auf universitärem Niveau in Mathematik, Physik, Baustofflehre usw., während in einem Meisterkurs diese wissenschaftlichen Grundkenntnisse nicht vermittelt werden, ebenso wenig ein „kritisches Verständnis von Theorien und Grundsätzen“ (EQR, Level 6). Auf der anderen Seite verfügt der BA in Bauingenieurwissenschaften in der Regel nicht über die praktischen Kenntnisse und Fertigkeiten eines Meisters in diesem Arbeitsfeld. Sonst hätte sich das duale System ja schon längst erübrigt.

Der Wert der Bildung, die im Kontinuum „Höhere Schule – Universitätsstudium“ geschaffen wird, muss entsprechend (ein)geschätzt werden. Die Unterscheidung von berufsspezialisierenden und beruflich generalisierenden Qualifikationen reicht hier nicht aus. Genauso wenig macht es Sinn zu untersuchen, wie viele MaturantInnen in der Arbeitswelt unterkommen, da die Matura nicht für die Berufstätigkeit vorbereitet, sondern die bzw. eine Berechtigung zum Studium liefert.

Es muss berücksichtigt werden, dass es verschiedene Arten von Wissen gibt, ein anwendungsorientiertes, praktisches und ein wissenschaftlich-theoretisch, forschungsorientiert ausgerichtetes. Beide Arten sind nötig, aber beim Wechsel vom jeweils einen Bereich in den anderen muss das je fehlende Wissen kompensiert werden.

Bezeichnenderweise werden im Vergleich der Kernkompetenzen für Meister und den EQR-Deskriptoren des Niveaus 6 auf Seite 23 genau jene Passagen des EQR weggelassen, welche das besondere Wissen eines ersten Studienabschlusses charakterisieren:

- Der Text der Rubrik „Kenntnisse“ - „fortgeschrittene Kenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich *unter Einsatz eines kritischen Verständnisses von Theorien und Grundsätzen*“ fehlt zur Gänze.
- Die Rubrik „Fertigkeiten“ wird vollständig zitiert.
- Bei den Kompetenzen klammerte man die Passage „Übernahme von Entscheidungsverantwortung in nicht vorhersehbaren Arbeits- oder Lernkontexten“ aus.

Selbst bei der relativ abstrakten Definition von *knowledge, skills and competences* zeigt sich also, dass hier nicht von Gleichwertigkeit gesprochen werden kann.

Fragen für den Konsultationsprozess, Seite 23:

1) Wird der Zuordnung von Berufsqualifikationen auf höheren Niveaus (5-8) zugestimmt? Wenn nicht, warum und welche Alternativen werden vorgeschlagen?

Wenn Berufsqualifikationen den Niveaus 5-8 zugeordnet werden sollen, dann ergibt das solange kein Problem, wie es lediglich um die Vergleichbarkeit von Berufsqualifikationen im europäischen Raum geht. Wenn die Zuordnung zu diesen Levels mit dem Anspruch einhergeht, die Zugangsberechtigung zum nächst höheren akademischen Niveau zu vermitteln, so ist dies von universitärer Seite nur akzeptabel, wenn die aufnehmende Instanz entscheidet, welches Wissen für den Zugang zu Bachelor, Master- und Doktorat-Studien vorhanden sein muss, und dies überprüfen und bei Bedarf die Absolvierung entsprechender Module verlangen kann.

Sinnvoll erscheint, durch vertikale Teilungen in diesen Niveaus die Nicht-Gleichartigkeit von Abschlüssen auf universitärem Niveau, auf Fachhochschulniveau und auf dem Niveau formaler beruflicher Qualifikationen zu verdeutlichen. Erstaunlich ist, dass im

Bereich der Anschlussfähigkeit immer nur der Weg von der beruflichen Bildung in den Hochschulbereich dargestellt wird, nicht jedoch der umgekehrte Weg.

Die Rolle der Allgemeinbildung im NQR und die Gleichwertigkeit von Allgemeinbildung und (Berufs-)Spezialisierung

Die Argumentation, dass eine fehlende Breite in der Allgemeinbildung durch eine bestehende Berufsqualifizierung kompensiert werden könne (Seite 24), muss differenzierter geführt werden.

Eine allgemeine Reifeprüfung und Berufsreifeprüfung (BRP) können sicher auf demselben Niveau angesiedelt werden, doch sollte hiermit nicht vorgetäuscht werden, dass jemand mit einer BRP ohne zusätzlichen Aufwand jedes Universitätsstudium aufnehmen kann. Die berufsqualifizierende Komponente liefert kaum eine zusätzliche Qualifikation für das Universitätsstudium. Dieses steht in einer anderen Tradition und hat sich wohl aus diesem guten Grund so lange gehalten und bewährt. Es ging im universitätspolitischen Diskurs des beginnenden 19. Jahrhunderts, der als Humboldtsche Tradition wirkungsmächtig wurde, nicht darum, dieses oder jenes zu lernen, sondern im Lernprozess das Gedächtnis zu üben, den Verstand zu schärfen, das Urteil zu berichtigen und das sittliche Gefühl zu verfeinern. Den Universitäten wurde neben der akademischen Berufsbildung, die Allgemeinbildung und die Forschung zugewiesen.

Im Zuge der demographischen und arbeitsmarktbedingten Entwicklungen werden Bildungsinstitutionen zukünftig gefordert sein ihr Verständnis des Verhältnisses von Bildung und Ausbildung weiter zu reflektieren und zu bedenken. Gerade im Hinblick auf lebenslanges Lernen, erhöhte Lebenserwartungen und die Notwendigkeit, bereits erworbenes Wissen aufzufrischen oder sich *neues* Wissen anzueignen, werden manche Grenzen etwas verschwimmen. Daher wird es umso mehr von Nöten sein, dass die Bildungsinstitution, die für Art der Bildung verantwortlich ist, über die qualitative Eignung der Interessenten entscheiden kann.

Fragen für den Konsultationsprozess, Seite 25:

1) Ist innerhalb Ihrer Institution/Organisation die Richtlinie für die Anerkennung von Berufsqualifikationen bzw. internationale Personenzertifizierungen ein gewichtiges Thema und für den NQR möglicherweise relevant?

2) Teilen Sie die Einschätzung, dass die Aufnahme von „internationalen“ Qualifikationen in den NQR kein primäres Problem in Österreich darstellt?

Die Anerkennung von Berufsqualifikationen ist ein gewichtiges Thema, allerdings dürfen Berufsberechtigungen nicht von den Universitäten ausgesprochen werden. Dies liegt derzeit in der Kompetenz anderer Einrichtungen (z. B. Kammern). Diese Anerkennungen sind für den NQR ausgesprochen relevant. Es stellt sich auch hier die Frage, welche Bedeutung diese formalen Berechtigungen in Zukunft haben werden, wenn kompetenzorientiert eingestuft wird.

Internationale Qualifikationen spielen für die Universitäten natürlich eine große Rolle, da die Universitäten im Studierenden- wie Lehrendenbereich die internationalen Kontakte intensivieren. Eine genauere Beantwortung dieser Fragen ist nicht möglich, da sie unklar formuliert sind.

3.3. Exkurs: Diskussion von Zuordnungsmöglichkeiten zum NQR

Fragen für den Konsultationsprozess, Seite 26:

1) Bitte beurteilen Sie grundsätzlich, ob die explorative, exemplarische Zuordnung von Bildungsabschlüssen (wie z.B. in Anhang 4) eine mögliche Herangehensweise zum Aufbau eines NQR ist, falls nicht, bitte stellen Sie die Sicht Ihrer Institution dar.

Ein erster konkreter ex ante Vorschlag macht Sinn, damit allen die gleiche Diskussionsgrundlage vorliegt, an der man die jeweiligen Argumente entwickeln kann. Die allgemein bildenden Abschlüsse sind eindeutig zuordenbar, auch wenn im Bereich der Allgemeinbildung *knowledge, skills and competences* relativ schwierig zu definieren sind, da sie weniger konkret sind als im berufsbildenden Bereich.

Nicht berücksichtigt wurde der Weiterbildungsauftrag der Universitäten. Soweit die Universitätslehrgänge mit einem klar definierten Curriculum und Abschluss, sowie den entsprechenden ECTS-Anrechnungspunkten ausgestattet sind, sollten sie jetzt bereits zugeordnet werden, z.B. ein Master-Abschluss eines postgradualen Universitätslehrganges (ULG) mit 90 ECTS als kürzerer Zyklus innerhalb des Levels 7, der allerdings nicht die unmittelbare Aufnahme in ein Doktoratsstudium ermöglicht, da er inhaltlich stärker berufsbezogen ausgerichtet ist und 30 ECTS-Anrechnungspunkte fehlen.

Zuordnung über einzelne Segmente des NQR in Österreich (Allgemein-, Berufsbildung und tertiäre Bildung im NQR):

Fragen für den Konsultationsprozess, Seite 27:

1) Ist die Form der Darstellung der Bildungssegmente wie in Tabelle 4 eine zielführende Darstellung, oder wird eine Darstellung mit nur zwei Segmenten (Allgemein- und Hochschulbildung einerseits, Berufsbildung andererseits) bzw. ohne eine Differenzierung in Segmente bevorzugt?

Die folgenden Fragen beziehen sich auch auf die im Anhang 4 durchgeführte Zuordnungsdiskussion und sind optional zu beantworten:

2) Niveau 1 des EQR ist sehr knapp beschrieben und lässt verschiedene Deutungen national zu. Auf welchem Niveau soll der NQR diesbezüglich ansetzen? Was/welche Qualifikation soll als Referenz für das Niveau 1 herangezogen werden?

3) Sollen alle Lehrabschlüsse demselben Niveau zugeordnet werden?

4) Sollte der BMS-Abschluss gleich wie der Lehrabschluss eingestuft werden, wie das bei ISCED der Fall ist?

5) Wie sind die verschiedenen Formen der Studienberechtigung (Reifeprüfung, Berufsreifeprüfung, Studienberechtigungsprüfung) einzuordnen? Sollen die Zugangsvoraussetzungen in die Zuordnungsentscheidung einbezogen werden?

Hier werden unterschiedliche Kategorien, nämlich Typen von Bildung und die Einteilung in konsekutive Bereiche, also Kontexte und Segmente, vermengt: Allgemeinbildung, Berufsbildung und tertiärer Bereich stehen nebeneinander als Spaltenüberschriften. Ist es nicht logisch stringent und auch sinnvoller, die Bereiche mit den Niveaus zu verbinden, etwa: Primarstufe – Level 1; Sekundarstufe I – Level 2,3; Sekundarstufe II – Level 4 o. ä. und die Unterteilung nur in Allgemeinbildung (von der Grundschule über Hauptschule, AHS, BA,

MA bis zum Doktorat) und Berufsbildung vorzunehmen, statt den tertiären Bereich hier auch noch als eigene Spalte anzuführen?

Wenn die Bereiche Allgemeinbildung und Berufsbildung sauberlich getrennt bleiben, stellen die ersten beiden Spalten der Übersicht kein Problem dar, nur müssten sie um den tertiären Bereich ergänzt werden.

Aus Sicht der Universität ist Meisterprüfung bzw. zuerkannter Ingenieurtitel keinesfalls mit einem BA-Abschluss gleich zusetzen. Die Lösung könnte sein, innerhalb von Level 5 oder 6 einen kürzeren Zyklus für diese beiden berufsbildenden Abschlüsse einzuziehen. Dann könnte man die Prüfung zum/zur SteuerberaterIn parallel zum BA-Degree setzen und die Prüfung zum/zur WirtschaftsprüferIn parallel zu Level 7. Einem Doktorat oder PhD als dem höchstwertigen akademischen Abschluss nach einem dreijährigen Doktorat-Studium und der Anfertigung einer Dissertation kann auf berufsbildender Ebene keine Prüfung entsprechen.

Bei den Lehrabschlüssen könnte man, je nach Dauer der vorgeschriebenen Lehrzeit und damit auch Berufsschulzeit, differenzieren.

Lehrabschlüsse, BMS-Abschlüsse und Berufsreifeprüfungen können nicht auf demselben Niveau angesiedelt und offensichtlich mit der Reifeprüfung gleichgesetzt werden (die Zeileneinteilung auf Level 3,4 ist hier nicht klar).

Es ist sicherlich sinnvoll, die Zugangsvoraussetzungen in die Zuordnungsentscheidung einzubeziehen, da über die Zugangsvoraussetzungen schon eine erste Entscheidung über das Niveau, auf dem die (Aus-)Bildung angesiedelt sein soll, getroffen wird.

Exkurs: In Ergänzung dazu soll eine kurze Stellungnahme zu Anhang 4 abgegeben werden. Hier findet sich auf der dritten Seite (S.15) ein völlig undifferenziertes Jonglieren mit Abschlüssen. Allein der Gedanke, die Reifeprüfung gemeinsam mit Lehr- oder BMS-Abschluss einzuordnen, kann schon Verwunderung auslösen. Gegenüber dem BHS-Abschluss wird argumentiert, dass dieser zu einer Berufsausübung auf höherem Niveau befähigt, andererseits wird nicht erwähnt, dass diesem im Vergleich zu einer AHS-Matura einiges an Allgemeinbildung fehlt. Dann auch noch zu überlegen, ob die BRP ebenfalls auf dem Niveau der BHS anzusiedeln sei, erscheint kühn.

3.4. Institutionelles Gefüge des NQR in Österreich

Es wäre wichtig **die Ziele und den Nutzen des NQR** in Österreich insofern aufzuzeigen, als nicht klar ersichtlich ist, ob dieser Rahmen das Bildungssystem getreu abbilden soll, oder ob er den ArbeitgeberInnen eine Orientierung in puncto Einstufung und Bezahlung geben soll. Zunächst muss klar sein, was der NQR leisten soll, damit man dann eine entsprechende institutionelle Verankerung treffen kann.

Koordination auf nationaler Ebene: Bezüglich der Rolle und Aufgabe eines nationalen EQR- oder NQR-Zentrums bedürfte es weiterer Klarstellungen. Sollten diese bereits bestehende ENIC-NARIC Zentren ersetzen oder zusätzlich gegründet werden? Die deutschsprachigen Rektorenkonferenzen (CRUS, HRK und uniko)⁶ haben die gleichen Bedenken wie die European University Association (EUA); d.h. die Sinnhaftigkeit der

⁶ CRUS, HRK, ÖRK: Europäischer Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, 27.02.2007, p. 2.

Schaffung weiterer bürokratischer Strukturen wird bezweifelt. Die diesem Zentrum zugeordneten Aufgaben könnten durch bestehende Akteure wie z.B. ENIC-NARIC-Zentren erfüllt werden.⁷

Das vorgestellte dreigliedrige NQR-Organisationsmodell setzt sich aus unserer Sicht höchstens aus zwei Komponenten zusammen, dem Entscheidungsgremium und der Geschäftsstelle. Das Register ist Teil der Geschäftsstelle und nicht eine eigene Einrichtung zur Dokumentation. Hier liegt ein Widerspruch zwischen S.28 und der Beschreibung der Geschäftsstelle auf S.29 vor. In der Hierarchisierung der Überschriften (Fettdruck) erscheint allerdings auch auf S.29 das Register wieder als eigenständige Einrichtung.

Logisch exakt liegt auch die Geschäftsstelle nicht auf der gleichen Ebene wie das NQR-Entscheidungsgremium, also gäbe es letztendlich nur das NQR-Entscheidungsgremium, das auch eine Geschäftsstelle hat. Diese Geschäftsstelle hat die vier auf S.29 oben aufgelisteten Funktionen zu erfüllen.

Fragen für den Konsultationsprozess, Seite 29:

- 1) Wird der geplanten Struktur (Entscheidungsraum – Geschäftsstelle – Register) zugestimmt?**
- 2) Wer soll das Entscheidungsgremium sein, wie soll es besetzt sein, wie groß soll es sein? Soll das Entscheidungsgremium zusätzlich zur nationalen Steuerungsgruppe aufgebaut werden?**
- 3) Welche bestehenden Einrichtungen könnten die Aufgabe der NQR-Geschäftsstelle kompetent erfüllen, wäre eine neue Einrichtung erforderlich?**
- 4) Wird den drei geplanten kurzfristigen Maßnahmen zugestimmt?**

Die hier angeführte Struktur ist in sich nicht logisch (s. o.). Wir plädieren für die Einbeziehung des ENIC-NARIC Zentrums.

Sollte trotzdem ein spezielles Entscheidungsgremium geplant sein, so wird eine Parallelaktion (Entscheidungsgremium – nationale Steuerungsgruppe) für nicht nötig erachtet. Wo läge hier der Mehrwert? Im Entscheidungsgremium sollten je ein/e VertreterIn der Ministerien sowie der bestehenden Schultypen des primären und sekundären Bereichs, und des tertiären Sektors (da es zunächst „nur“ um das formale Lernen geht) vertreten sein.

Kurzfristiges Maßnahmenpaket:

Maßnahme 3 muss zu Maßnahme 1 werden, da sie zeitlich am frühesten angesetzt ist.

Maßnahme 1 wird dann zu Maßnahme 2

Maßnahme 2 kann nur Maßnahme 3 werden, da die Geschäftsstelle, die auch als *first-stop-point* fungieren soll, Service- und Exekutivorgan des Entscheidungsgremiums ist. Daher ist Herbst 2008 als Eröffnungstermin des *first-stop-points* wohl zu früh.

Fragen für den Konsultationsprozess, Seite 30:

- 1) Welche weiteren Zielsetzungen sollen durch die organisatorische Struktur im NQR verfolgt werden?**

Die Zielsetzungen des Entscheidungsgremiums, seiner Geschäftsstelle und des Registers sind klar, weitere Zielsetzungen sind derzeit nicht nötig.

⁷ **EUA:** EUA policy position on the European Commission's proposals for a European Qualification Framework for Lifelong Learning (EQF-LLL) and the European commission staff working document on a European Credit System for Vocational education and Training (ECVET), p. 3.

2) Welche besondere Zielsetzung verlangen die Korridore des nicht formalen und informellen Lernens von einer Organisationsstruktur des NQR?

Diese Frage ist unklar gestellt. Auf jeden Fall muss festgelegt werden, dass nicht die NQR-Organisationseinrichtung die Berechtigung zum Besuch der Einrichtungen des Korridors für formales Lernen ausspricht, sondern das Recht zur Überprüfung, ob die geforderten Wissensbestände, Fertigkeiten und Kompetenzen vorhanden sind, bei der aufnehmenden Instanz liegt.

Wichtig ist, dass Instrumente zur Überprüfung und Bewertung entwickelt werden. Deren Entwicklung wird wohl von der NQR-Organisationseinrichtung in Auftrag gegeben werden müssen, da nur auf diesem Weg eine Zuordnung der erworbenen Kompetenzen zu den jeweiligen Levels erfolgen kann.

Fazit:

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Konsultationspapier zu stark auf den Arbeitsmarkt und eine reine Berufsausbildung ausgerichtet ist. Aspekte wie Bildung, Entwicklung der Persönlichkeit, Herausbildung von komplexem Problemlösungsverhalten und anderer, eher abstrakter Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in unterschiedlichen Kontexten zur Erarbeitung adäquater Lösungen eingesetzt werden können, und angesichts des beschleunigten sozialen Wandels besonders berücksichtigt werden sollten, werden zu wenig beachtet.

Durch den diagnostizierten Wandel von der Industrie- zur Wissensgesellschaft und die damit einhergehende Verwissenschaftlichung der Berufe wird eine hochschulische Ausbildung in vielen Bereichen zukünftig von noch größerer Bedeutung sein. Auf Grund demographischer Prognosen (Geburtenrückgang, erhöhte Lebenserwartungen) und angesichts instabiler werdender und sich immer rascher verändernder Berufsfelder wird es für die einzelnen Arbeitnehmer/-innen zunehmend schwieriger, sich in der Berufswelt adäquat zu positionieren. Gerade hier werden auch Universitäten gefordert sein, verschiedene Anknüpfungspunkte im Sinne von lebenslangem Lernen zu finden. Dies trifft auch auf eine Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen zu. Allerdings sind die Formen der Anerkennung dieser Lernformen von der aufnehmenden Institution durch geeignete und zu erarbeitende Instrumente zu validieren. Es ist allerdings hervorzuheben, dass eine diesbezügliche Anerkennung in der Berufsbildung mit ziemlicher Sicherheit anders als im Hochschulbereich aussehen wird, und geeignete Instrumentarien daher von den Universitäten selbst zu erarbeiten sind. In diesem Sinne sollte die Bewegung vom in Österreich noch existierenden Berechtigungswesen weg, hin zu einem Auswahlrecht der aufnehmenden Instanz nach Qualifikationen gehen. Diese würde vermutlich auch die Durchlässigkeit um einiges verstärken.